



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

**Percepción de los Padres de Familia Sobre la Inclusión Educativa de
Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en Instituciones Fiscales del
Cantón Azogues**

Autores:

**Rubén Darío Luna Naula, Jennifer Paola Rojas Avila, Viviana Isabel Quito
Molina**

Tutor:

Meza Holguin Luis Francisco

Milagro, 2026

RESUMEN

La inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye un proceso que exige la participación activa de la familia, la institución educativa y el cuerpo docente. El presente estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de los padres de familia sobre los procesos de inclusión educativa de estudiantes con TEA en instituciones fiscales del cantón Azogues durante el año lectivo 2025-2026. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño no experimental de alcance descriptivo. La muestra estuvo constituida por 33 padres de familia de niños con TEA pertenecientes a la Fundación Corazones Unidos por Autismo, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Para la recolección de datos se aplicó una encuesta con escala tipo Likert, complementada con un grupo focal realizado con 7 madres de familia. Los resultados se organizaron en tres dimensiones: inclusión pedagógica y apoyo docente, recursos y barreras institucionales, y participación y comunicación familiar. Los hallazgos evidencian una percepción predominantemente desfavorable respecto a las adaptaciones curriculares, la disponibilidad de recursos e infraestructura y la capacitación docente en inclusión, mientras que la comunicación entre la familia y la escuela fue valorada de manera más positiva. Se concluye que, si bien existe apertura institucional para el diálogo con las familias, persisten brechas significativas entre el marco normativo y la práctica áulica, lo que exige fortalecer la formación docente, la dotación de recursos y los mecanismos de participación familiar en la toma de decisiones educativas.

PALABRAS CLAVES: Inclusión educativa, Trastorno del Espectro Autista, percepción familiar, participación familiar, barreras institucionales.

ABSTRACT

The educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) requires the active involvement of the family, the educational institution, and teaching staff. This study aimed to analyze parents' perceptions of the educational inclusion processes of students with ASD in public institutions of Azogues canton during the 2025-2026 school year. The research followed a mixed-methods approach with a non-experimental, descriptive design. The sample consisted of 33 parents of children with ASD belonging to the Corazones Unidos por el Autismo Foundation, selected through intentional non-probabilistic sampling. Data collection combined a Likert-scale survey with a focus group conducted with 7 mothers. Results were organized into three dimensions: pedagogical inclusion and teacher support, institutional resources and barriers, and family participation and communication. Findings show a predominantly unfavorable perception regarding curricular adaptations, the availability of resources and infrastructure, and teacher training in inclusion, while communication between family and school was rated more positively. It is concluded that, although institutional openness for dialogue with families exists, significant gaps remain between the regulatory framework and classroom practice, which calls for strengthening teacher training, resource allocation, and family participation mechanisms in educational decision-making.

KEYWORDS: Educational inclusion, Autism Spectrum Disorder, family perception, family participation, institutional barriers.

1. INTRODUCCIÓN (OBJETIVO DEL ARTÍCULO)

La inclusión educativa se ha consolidado en las últimas décadas como uno de los principios rectores de los sistemas educativos a nivel mundial, en tanto reconoce el derecho de todas las personas a acceder, permanecer y participar en la educación en condiciones de equidad, independientemente de sus condiciones personales, sociales o de aprendizaje. Dentro de este proceso, los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representan un grupo que requiere de una atención particular, pues sus características en el ámbito de la comunicación, la interacción social y el comportamiento demandan la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas y de un acompañamiento sostenido tanto por parte de las instituciones educativas como de las familias.

A pesar de los avances normativos alcanzados en Ecuador en materia de inclusión educativa, diversos estudios señalan que persiste una brecha entre lo establecido en la legislación y su aplicación efectiva en el contexto áulico. Esta situación se traduce, en muchos casos, en procesos de inclusión limitados a la presencia física del estudiante dentro del aula, sin que se garanticen adaptaciones curriculares pertinentes, recursos suficientes o una formación docente adecuada. En este escenario, la familia constituye un actor central, ya que su experiencia cotidiana con el proceso educativo de sus hijos e hijas le permite ofrecer una perspectiva privilegiada sobre las fortalezas y limitaciones de la inclusión que se implementa en las instituciones.

No obstante, la percepción de los padres de familia sobre los procesos de inclusión educativa de estudiantes con TEA ha sido poco explorada en contextos cantonales específicos del Ecuador, lo que limita la disponibilidad de evidencia situada que oriente la toma de decisiones institucionales y de política pública a nivel local. Comprender esta percepción resulta relevante no solo para visibilizar la voz de las familias, sino también para identificar de manera concreta los nudos críticos que deben atenderse en las instituciones fiscales, de modo que los procesos de inclusión respondan efectivamente a las necesidades de los estudiantes con TEA y de sus entornos familiares.

En función de lo expuesto, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de los padres de familia sobre los procesos de inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en instituciones fiscales del cantón Azogues durante el año lectivo 2025-2026. Para ello, el artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta la fundamentación teórica que sustenta la investigación, en torno a la educación inclusiva, el TEA y el papel de la familia y de las instituciones educativas en este proceso; en segundo lugar, se describe la metodología empleada; posteriormente, se exponen los resultados obtenidos mediante la encuesta y el grupo focal, organizados en tres dimensiones de análisis; y finalmente, se presentan la discusión y las conclusiones del estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Educación inclusiva

La inclusión educativa es un proceso que busca garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes puedan ingresar y mantenerse plenamente en el sistema educativo, independientemente de sus características personales, sociales o de aprendizaje. Machado et al. (2024) mencionan que la inclusión educativa es entendida como “el reconocimiento de la ‘normalidad particular’ de todos los alumnos y, por tanto, la escuela debe enseñar a todas las personas a través de herramientas y estrategias didácticas diversificadas, especialmente dentro del aula” (p.3). Por lo mencionado, la educación inclusiva enfatiza la idea de que las instituciones educativas adapten sus prácticas pedagógicas, metodologías y recursos con el propósito de acoger a todos los estudiantes y responder a su diversidad.

A su vez, la educación inclusiva está fundamentada en marcos legales internacionales y nacionales que tienen el objetivo de garantizar el acceso equitativo de las personas a la educación. El cambio de concepción de la inclusión ha sido promovido por diferentes organismos, entre los que se encuentra la UNESCO, la cual se ha centrado en un cambio de paradigma al enfatizar que la inclusión educativa va mucho más allá de la mera integración física, ya que implica una transformación profunda de la cultura escolar. En este sentido, la inclusión educativa:

(...) no solo aboga por la accesibilidad física en las aulas, sino también por la adaptabilidad curricular y la aceptación social dentro de los entornos educativos, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades físicas,

cognitivas o sociales, puedan beneficiarse de una educación de calidad. (González et al., 2024, p.556)

A nivel internacional, Samaniego et al. (2024) indican que el marco normativo se ha transformado de manera significativa para garantizar y proteger los derechos de los grupos históricamente excluidos, siendo así que las diferentes instancias y organismos señalan que las políticas que se implementen en todos los países deben convertirse en mecanismos capaces de transformar la realidad de las instituciones educativas a través del acompañamiento y la aplicación de estrategias y prácticas significativas.

De acuerdo con Bórquez (2024), la educación inclusiva en la actualidad “se ha convertido en un pilar fundamental dentro del ámbito de la educación en las últimas décadas” (p. 2). Los marcos legales como la Convención de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, entre otros, buscan establecer directrices para que los países desarrollen políticas públicas que atiendan las necesidades de la población en riesgo de exclusión y así aseguren la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación justa y equitativa.

En Ecuador, el derecho a una educación inclusiva, justa y de calidad está amparado por la Constitución de la República (2008), que establece que el Estado promoverá la justicia social y el acceso equitativo a la educación, así como la atención a las diferencias individuales para reducir el riesgo de exclusión. No obstante, Hernández y Samada (2021) explican que, pese a lo establecido en este documento, “la aplicación de la normativa no ha alcanzado la dimensión que pretende, al depender de las formas de interpretación y aplicación por parte de las autoridades” (p. 65).

Es decir, si bien la educación inclusiva es un derecho fundamental de los ciudadanos ecuatorianos, su correcta ejecución e implementación es limitada, pues los marcos interpretativos con los que se llevan al aula pueden diferir de lo establecido. Otros documentos que promueven la implementación de una educación inclusiva que responda a las necesidades individuales son la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD), normativas que ofrecen directrices para garantizar tanto el acceso como la permanencia de los estudiantes con necesidades educativas específicas en el sistema educativo.

En el país, estos documentos normativos buscan garantizar el acceso, la permanencia y la participación de los grupos en riesgo de exclusión, entre los que se encuentran las personas

con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo. Este marco legal ampara y promueve la inclusión, así como la transformación de las estructuras organizativas de los centros educativos para acoger a los estudiantes con discapacidad; sin embargo, existen diferentes aspectos que limitan su implementación y ejecución. En este sentido, Flores et al. (2024) consideran esencial que, para lograr su correcta implementación, el Ministerio de Educación y los actores educativos, “junto con otras entidades pertinentes, realicen un seguimiento y control continuo del cumplimiento de las leyes para garantizar su efectiva implementación, formando cultura inclusiva y así beneficiar tanto a la educación como a la sociedad ecuatoriana en general” (p. 1091).

Al hablar sobre los retos y barreras que se presentan al momento de implementar los procesos de inclusión, existen diferentes factores que los limitan; entre los más significativos están la falta de recursos económicos y tecnológicos, la carencia de infraestructura adecuada y la falta de materiales didácticos, entre otros (Jumbo, 2022). De igual forma, Carrillo y Moscoso (2022) agregan que entre estos factores está la sobrecarga de la labor docente y la falta de formación en educación inclusiva. Por lo tanto, es necesario que toda la comunidad educativa participe de manera activa en la construcción y consolidación de una cultura inclusiva, siendo importante que la familia se constituya en uno de los pilares fundamentales del proceso, puesto que la colaboración estrecha entre la escuela y la familia beneficia de manera bidireccional los procesos educativos.

2.2 Trastorno del Espectro Autista (TEA)

La discapacidad forma parte de la diversidad humana; por ello, como sociedad se debe promover el respeto, la equidad y la inclusión, de forma que todas las personas cuenten con igualdad de oportunidades en los diferentes ámbitos. Desde esta idea, es importante comprender que en la realidad educativa se encuentran estudiantes que presentan condiciones específicas del neurodesarrollo, como el Trastorno del Espectro Autista, cuyas características es necesario abordar para poder brindar apoyos precisos que respondan a cada una de sus particularidades. En este sentido, Alcalá y Ochoa (2022) señalan que:

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una afección del desarrollo neurológico con implicación multidimensional, caracterizada por una interacción social disminuida, con deficiencias en la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal, e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos. Su etiopatogenia y factores de riesgo relacionados cada vez están mejor estudiados. Esta

es una entidad clínica frecuente, con una tendencia mundial aproximada de 1 de cada 160 niños con cierto grado de autismo. (p. 7)

Las personas con Trastorno del Espectro Autista se caracterizan principalmente por presentar dificultades en la interacción social, en la comunicación, conductas repetitivas o patrones de comportamiento restringidos y sensibilidad sensorial. Por ello, Del Valle et al. (2022) mencionan que, para determinar el grado de afectación en estas áreas, “se establece una graduación de la gravedad de los síntomas, siendo el grado 1 si necesita ayuda, el grado 2 si necesita ayuda notable y el grado 3 si necesita ayuda muy notable” (p. 75). Para determinar el nivel de afectación, también es importante conocer si la persona presenta déficit intelectual, deterioro del lenguaje, o si el trastorno está asociado a una afección médica, genética o a un factor ambiental.

En el aspecto educativo existen ciertas particularidades y consideraciones que deben tenerse en cuenta para trabajar con estudiantes que presentan TEA. Flores (2025) afirma que es importante que las instituciones educativas no solo reconozcan las diferencias individuales, sino que también atiendan las necesidades específicas de cada alumno, para lo cual es necesario propiciar ambientes de aprendizaje que valoren la diversidad y promuevan el desarrollo integral de los estudiantes con TEA. Además, resalta que es fundamental involucrar a las familias en los procesos educativos para lograr el éxito académico y social de estos alumnos, pues ello contribuye a la construcción de procesos de inclusión reales.

Considerando lo mencionado, la inclusión educativa busca que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad que les brinde oportunidades. López et al. (2024) mencionan que los estudiantes con TEA deben contar con procesos de inclusión adecuados, de forma que puedan recibir una educación que atienda sus necesidades específicas de aprendizaje. Por este motivo, las instituciones educativas están en la obligación de implementar prácticas pedagógicas que permitan el desarrollo y fortalecimiento de las áreas sociales y emocionales de estos estudiantes, a través de la construcción de entornos que les permitan interactuar y socializar con sus pares neurotípicos.

2.3 Papel de la familia

La participación familiar es un factor fundamental para la inclusión de las personas con TEA, ya que la familia constituye el primer y principal espacio para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños con este trastorno del neurodesarrollo. La relación entre la escuela y la familia facilita los procesos de intervención educativa, debido a que la inclusión

educativa no depende únicamente de los centros educativos (Mendoza et al., 2024). Por lo tanto, la participación familiar constituye un eje central para garantizar la inclusión y el progreso significativo de los estudiantes.

La participación familiar se concibe como el vínculo entre familia y escuela; este proceso de cooperación mejora los resultados de la inclusión educativa. En este sentido, Sánchez et al. (2025) expresan que:

La colaboración activa entre la escuela y el hogar, facilitada por una orientación educativa pertinente y adaptada a las necesidades específicas de las familias (incluyendo aquellas con miembros con TEA), no solo optimiza el rendimiento académico, sino que también fomenta un ambiente de apoyo integral que favorece la inclusión y el bienestar de los estudiantes. (p. 11)

Por lo expuesto, se considera que la participación familiar requiere de un proceso de acompañamiento y orientación, pues la colaboración entre estos contextos permite establecer procesos consensuados que fortalecen los mecanismos de integración y participación de los estudiantes con TEA. Asimismo, a través de la participación familiar es posible responder de forma efectiva a las necesidades de los estudiantes, ya que el entorno familiar puede ofrecer información oportuna sobre los procesos de aprendizaje y de regulación.

En cuanto a los beneficios de la participación familiar, Pesantez y Reinoso (2025) mencionan que esta no solo influye en el rendimiento académico y en el desarrollo social, sino que también incide en otros aspectos como la motivación y la confianza de los niños con TEA. Por otra parte, los procesos de participación y colaboración entre la familia y la escuela fortalecen valores como la cooperación, la confianza y la responsabilidad, de modo que la estrecha colaboración no solo mejora las áreas académicas y de aprendizaje, sino que impacta también en el bienestar integral de los estudiantes con esta condición.

2.4 Instituciones educativas

Las instituciones educativas cumplen un rol determinante en la concreción de los procesos de inclusión, en tanto son responsables de traducir el marco normativo en prácticas organizativas y pedagógicas concretas. Esto implica no solo garantizar el acceso físico de los estudiantes con TEA al aula, sino también transformar la cultura institucional, los procesos de planificación y las dinámicas de trabajo docente para que respondan a la diversidad del alumnado. Flores et al. (2024) sostienen que esta labor requiere de un seguimiento y control continuo, por parte del Ministerio de Educación y de los actores educativos, del cumplimiento

de las leyes que amparan la inclusión, de manera que las instituciones consoliden progresivamente una cultura inclusiva.

En esta línea, el liderazgo directivo, la disposición de recursos didácticos y tecnológicos, la formación continua del profesorado y la existencia de mecanismos formales de participación familiar constituyen elementos institucionales que inciden directamente en la calidad de los procesos de inclusión que reciben los estudiantes con TEA. Cuando estos elementos no se encuentran consolidados, la inclusión tiende a depender del compromiso individual de determinados docentes, más que de una política institucional sostenida, lo que genera experiencias heterogéneas entre los propios estudiantes de una misma institución.

2.5 Participación de los padres

Los mecanismos de participación familiar incluyen diferentes acciones. Coronado et al. (2025) mencionan que entre las más importantes están la asistencia a reuniones, la comunicación directa entre docentes y familiares, el apoyo en tareas escolares y la participación en talleres. Estas acciones se constituyen como espacios en los que es posible establecer encuentros para intercambiar información, así como desarrollar competencias y habilidades que permitan fortalecer el trabajo conjunto entre el contexto familiar y el educativo; además, son espacios idóneos para identificar dificultades y plantear alternativas de solución.

La participación familiar dentro de los procesos inclusivos es un factor clave para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes con autismo, aunque puede estar condicionada por diversos factores. Encalada y Guamán (2025) detallan que “su involucramiento depende en gran medida del sistema educativo y sus autoridades, así como del sector docente, siendo este el último nexo más importante para que la familia se involucre” (p. 8464). Por lo tanto, es necesario que toda la comunidad educativa (directivos, docentes y padres de familia) comprenda la importancia del trabajo colaborativo y consensuado, ya que solo de esta forma es posible lograr procesos educativos inclusivos que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes.

2.6 Factores que dificultan la participación

Al hablar sobre los retos y barreras que se presentan al momento de implementar los procesos de inclusión educativa, existen diferentes factores que los limitan; entre los más significativos están la falta de recursos económicos y tecnológicos, la carencia de infraestructura adecuada y la falta de materiales didácticos (Jumbo, 2022). De igual forma, Carrillo y Moscoso (2022) agregan que entre estos factores está la sobrecarga de la labor

docente y la falta de formación en educación inclusiva. Asimismo, es necesario que toda la comunidad educativa participe de manera activa en la construcción y consolidación de una cultura inclusiva, siendo importante que la familia sea uno de los pilares del proceso, pues la colaboración estrecha entre la escuela y la familia beneficia de manera bidireccional los procesos educativos.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se sustenta en el enfoque de investigación mixto, entendido como una estrategia metodológica que integra de manera sistemática los enfoques cuantitativo y cualitativo en un mismo proceso investigativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Desde una perspectiva crítica, este enfoque no se limita a la simple yuxtaposición de métodos, sino que implica una articulación epistemológica que permite comprender fenómenos educativos complejos desde múltiples dimensiones.

Según Nagpal et al. (2020), el enfoque mixto implica la integración intencional de métodos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, con el propósito de generar inferencias más robustas y comprensivas. Sin embargo, más allá de su definición operativa, es necesario problematizar su aplicación en el campo educativo, donde frecuentemente se reduce a una simple combinación de técnicas y no a una verdadera articulación epistemológica. En contraste, un enfoque mixto riguroso demanda coherencia entre los objetivos, el diseño metodológico y las estrategias de análisis, evitando caer en una integración superficial que debilite el potencial explicativo del estudio.

El componente cuantitativo permite identificar patrones, frecuencias y relaciones entre variables educativas relevantes, aportando evidencia generalizable dentro del contexto investigativo. Paralelamente, el componente cualitativo posibilita explorar percepciones, experiencias y significados construidos por los participantes, lo cual resulta fundamental para comprender la dimensión subjetiva de los procesos educativos. La complementariedad de ambos enfoques no solo enriquece la recolección de datos, sino que también favorece una triangulación que incrementa la credibilidad y consistencia de los hallazgos.

3.1 Diseño del estudio

Esta investigación adopta un diseño secuencial explicativo. Este tipo de diseño se desarrolla en dos fases, en la primera fase se recaba datos cuantitativos y en la segunda, estos

datos se profundizan mediante la obtención de datos cualitativos (Pérez, 2011). En este contexto, el componente cuantitativo se desarrolló mediante una metodología no experimental, de corte transversal y con un alcance descriptivo. El alcance descriptivo tiene como finalidad caracterizar un fenómeno tal como se manifiesta en su entorno natural, sin manipulación de variables, permitiendo identificar patrones, tendencias y relaciones aparentes entre los elementos de estudio. Por su parte, la fase cualitativa, complemento este alcance al interpretar los significativos de estas percepciones en el contexto educativo, lo cual permite identificar y describir la interacción de los factores pedagógicos familiares y sociales.

3.2 Población y muestra

La población se define como el conjunto de personas, grupos u organizaciones que comparten rasgos comunes y sobre los cuales se busca generar inferencias (Arias et al., 2021). La población de estudio de esta investigación está constituida por los padres de familia de la Fundación Corazones Unidos por el Autismo. Esta población resulta pertinente debido a su vínculo directo con los procesos educativos de niños con TEA, lo que les permite aportar información relevante desde su experiencia.

A su vez, la muestra se refiere a una porción representativa de la población de estudio, en la que se miden las variables para inferir resultados sobre la población de origen (Arias et al., 2021). En cuanto a la muestra, se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia, el cual implica elegir a los participantes según criterios de accesibilidad y disponibilidad. Se plantearon dos criterios de inclusión para conformar la muestra, el primero ser padre o madre de un niño perteneciente a la Fundación Corazones Unidos por el Autismo. Segundo, que se encontrara matriculado en una institución de tipo fiscal del cantón Azogues durante el periodo lectivo 2025-2026.

En correspondencia con lo mencionado, la muestra está integrada por 33 padres de familia de niños con TEA que forman parte de la Fundación Corazones Unidos por el Autismo. La elección se fundamenta en criterios de pertinencia, ya que estos participantes poseen experiencia directa con el fenómeno de la inclusión educativa, lo cual favorece la producción de información relevante, contextualizada y significativa para el análisis.

Para la recolección de datos se emplearon técnicas como la encuesta y el grupo focal. La encuesta se diseñó utilizando un cuestionario de tipo Likert de 5 puntos con 10 preguntas estructuradas, tomando en cuenta 3 dimensiones: inclusión pedagógica y apoyo docente; recursos y barreras institucionales; participación y comunicación familiar. Mientras que, para el grupo focal, se realizó un guion con 10 preguntas considerando las mismas dimensiones planteadas. Ambos instrumentos fueron validados por expertos en educación inclusiva y atención a la diversidad. Este proceso se realizó en tres momentos. Inicialmente, se estableció contacto con la Fundación Corazones Unidos por el Autismo de la ciudad de Azogues, a cuyos padres de familia se les explicó el motivo de la encuesta y se solicitó su colaboración. Posteriormente, se compartió el enlace de la encuesta elaborada en Google Forms a través de correo electrónico y WhatsApp. Finalmente, se solicitó la colaboración de un grupo de padres de la fundación para realizar un grupo focal mediante la plataforma Zoom.

El análisis de la información se realizó en correspondencia con la naturaleza de los datos. Los datos cuantitativos se analizaron mediante la estadística descriptiva, empleando Microsoft Excel. De esta manera, se obtuvieron las frecuencias absolutas y los porcentajes de cada dimensión valorada. Para el análisis de los datos cualitativos obtenidos por medio del grupo focal, se realizó un proceso de análisis temático que se efectuó de manera sistemática a través de las siguientes fases: lectura de las transcripciones, codificación inicial de acuerdo con las unidades de sentido, codificación de categorías emergentes de los datos y construcción de temas centrales en los que se agruparon los patrones de respuesta. Este proceso permitió identificar los puntos de acuerdo y de divergencia acerca de la percepción familiar sobre el proceso de inclusión educativa de niños con TEA.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Resultados de la encuesta

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta, los cuales permiten identificar las principales tendencias y percepciones de los participantes respecto a las dimensiones y criterios considerados en el estudio. Los datos se organizan de acuerdo con las dimensiones analizadas y se expresan mediante frecuencias y porcentajes, con el propósito de facilitar su interpretación y contribuir al análisis de los resultados de la investigación.

Tabla 1

¿En qué año escolar se encuentra su hijo o hija?

Nivel educativo	Número de estudiantes	Porcentaje
Inicial I	2	6,1%
Inicial II	2	6,1%
Primero de EGB	5	15,2%
Segundo de EGB	9	27,3%
Tercero de EGB	4	12,1%
Cuarto de EGB	1	3%
Quinto de EGB	4	12,1%
Sexto de EGB	2	6,1%
Octavo de EGB	1	3%
Noveno de EGB	1	3%
Décimo de EGB	2	6,1%
Total	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta, se evidencia que la mayor parte de los estudiantes se encuentran escolarizados en el segundo grado de Educación General Básica (EGB), seguidos por los estudiantes de primer grado. Tercero y quinto de EGB presentan una participación similar, y de manera posterior se ubican los estudiantes de inicial I, inicial II, sexto y décimo grado. Por último, los niveles con menor presencia de estudiantes con TEA son cuarto, octavo y noveno grado de EGB.

4.1.1 Dimensión 1. Inclusión pedagógica y apoyo docente

Tabla 2

Los docentes apoyan efectivamente el aprendizaje de mi hijo/a.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	9,1%
De acuerdo	12	36,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	27,3%
En desacuerdo	6	18,2%
Totalmente en desacuerdo	3	9,1%
Total	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de la tabla 2, los encuestados muestran una percepción diversa respecto a la afirmación sobre el apoyo efectivo de los docentes al aprendizaje de sus hijos. El 45,4% se encuentra de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras

que el 27,3% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, manteniéndose neutral al respecto. A su vez, el 27,3% indicó estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Estos datos muestran que, si bien más de la mitad mantiene una percepción positiva y neutral frente a esta afirmación, existe un porcentaje relevante que se encuentra insatisfecho con el apoyo que reciben sus hijos en su proceso de aprendizaje, lo que evidencia la necesidad de que los docentes refuercen el uso de estrategias de apoyo educativo para garantizar una atención efectiva e inclusiva a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

Tabla 3

Las estrategias utilizadas favorecen la participación de mi hijo/a en clase.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	4	12,1%
De acuerdo	9	27,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	33,3%
En desacuerdo	5	15,2%
Totalmente en desacuerdo	4	12,1%
Total	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la tabla 3 indican que los encuestados presentan una percepción diversa respecto a la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas para promover la participación de los estudiantes. El 39,4% de los participantes manifestó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación, el 33,3% no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo, y el 27,3% se mostró en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Estos resultados reflejan que, aunque predominan las respuestas positivas y neutrales, existe un porcentaje considerable de respuestas negativas, lo que indica la necesidad de trabajar en el diseño e implementación de estrategias que favorezcan la participación de los niños con TEA en los espacios educativos.

Tabla 4

La institución realiza adaptaciones curriculares según las necesidades del estudiante con TEA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	9,1%
De acuerdo	7	21,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	21,2%
En desacuerdo	11	33,3%
Totalmente en desacuerdo	5	15,2%
Total	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la tabla 4 señalan una percepción mayormente negativa respecto a si la institución realiza adaptaciones curriculares considerando las necesidades de los estudiantes con TEA. El 48,5% está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con esta afirmación, el 30,3% se muestra de acuerdo y totalmente de acuerdo, y el 21,2% se mantiene neutral. Estos resultados indican que predomina una percepción desfavorable respecto a la implementación de adaptaciones curriculares para los estudiantes con TEA, lo que sugiere que las instituciones educativas deben fortalecer el diseño y la implementación de estrategias inclusivas que respondan a las necesidades específicas de cada niño.

Tabla 5

Me siento satisfecho/a con el proceso de inclusión educativa que recibe mi hijo/a.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	1	3,1%
De acuerdo	8	24,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	33,3%
En desacuerdo	9	27,3%
Totalmente en desacuerdo	4	12,1%
Total	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la tabla 5 muestran que el 39,4% se encuentra en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con esta afirmación, lo cual indica un alto nivel de insatisfacción respecto a los procesos de inclusión, mientras que el 33,3% de los padres se mantiene neutral. Por su parte, el 27,3% manifestó estar de acuerdo y totalmente de acuerdo. Estos datos evidencian que los padres de familia no perciben como favorables los procesos de inclusión educativa que reciben sus hijos, por lo que se infiere que aún se requieren mejoras para responder de forma adecuada a las expectativas y necesidades tanto de los estudiantes como de sus familias.

4.1.2 Dimensión 2. Recursos y barreras institucionales

Tabla 6

La institución cuenta con recursos e infraestructura adecuados para atender a estudiantes con TEA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	6,1%
De acuerdo	4	12,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	15,2%
En desacuerdo	11	33,3%
Totalmente en desacuerdo	11	33,3%
Total	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la tabla 6 muestran una tendencia altamente negativa. El 66,6% de los padres está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con que las instituciones cuentan con recursos e infraestructura adecuados para atender a estudiantes con TEA. El 18,2% señala estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, y el 15,2% se mantiene neutral. Estos hallazgos sugieren que los padres consideran insuficientes los espacios, recursos y materiales ofrecidos por las escuelas para la atención educativa de sus hijos, lo que visibiliza la necesidad de fortalecer la estructura institucional, así como la dotación de materiales y recursos dentro de las instituciones educativas.

Tabla 7

La institución dispone de docentes capacitados en inclusión educativa.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	2	6%
De acuerdo	5	15,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	27,3%
En desacuerdo	9	27,3%
Totalmente en desacuerdo	8	24,2%
Total	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la tabla 7 muestran una perspectiva negativa en relación con esta afirmación: el 51,5% se encuentra en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, el 27,3% se mantiene neutral y solo el 21,2% está de acuerdo y totalmente de acuerdo. Estos datos muestran

que la mayoría de los padres considera que las instituciones cuentan con un número limitado de docentes capacitados en inclusión, lo que evidencia la necesidad de promover la formación del profesorado para garantizar la atención efectiva de los estudiantes.

Tabla 8

Las políticas de inclusión educativa se aplican adecuadamente en la institución.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	1	3%
De acuerdo	6	18,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	27,3%
En desacuerdo	10	30,3%
Totalmente en desacuerdo	7	21,2%
Total	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la tabla 8 muestran que más de la mitad de los encuestados mantiene una percepción negativa frente a esta afirmación: el 51,5% se encuentra en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, el 27,3% se mantiene neutral y el 21,2% está de acuerdo y totalmente de acuerdo. Estos resultados sugieren que las políticas de inclusión se aplican de manera deficiente dentro de las instituciones educativas a las que asisten los hijos de los padres encuestados, lo que indica la necesidad de fortalecer los procesos de implementación, seguimiento y evaluación de dichas políticas.

4.1.3 Dimensión 3. Participación y comunicación familiar

Tabla 9

La institución brinda espacios para que los padres participen en decisiones relacionadas con la educación de sus hijos/as.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	9,1%
De acuerdo	7	21,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	33,3%
En desacuerdo	9	27,3%
Totalmente en desacuerdo	3	9,1%
Total	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 9 se evidencia una percepción mayormente negativa frente a esta afirmación: el 36,4% de los encuestados está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, el 33,3% se mantiene neutral y el 30,3% se muestra de acuerdo y totalmente de acuerdo. Estos resultados indican que la mayoría de los padres no percibe con claridad si la institución brinda espacios de participación en las decisiones relacionadas con la educación de sus hijos; si bien algunos encuestados señalan que sí se generan estos espacios, la mayoría los percibe como insuficientes o nulos, lo que evidencia la necesidad de trabajar en estrategias que mejoren la comunicación y la participación familiar.

Tabla 10

Los docentes y las autoridades educativas consideran mis opiniones y sugerencias sobre el proceso educativo de mi hijo/a.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	3	9,1%
De acuerdo	11	33,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	33,3%
En desacuerdo	5	15,2%
Totalmente en desacuerdo	3	9,1%
Total	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 10 los resultados muestran una valoración favorable frente a esta afirmación: el 42,4% está de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 33,3% se mantiene neutral y el 24,3% está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Estos resultados muestran que, aunque existe apertura por parte de los docentes y autoridades para escuchar y considerar las opiniones de los padres de familia, aún es necesario promover el fortalecimiento de los mecanismos de participación y comunicación dentro del proceso educativo.

Tabla 11

La comunicación entre la familia y la escuela favorece la inclusión educativa.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	8	24,2%
De acuerdo	12	36,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	33,3%
En desacuerdo	1	3%
Totalmente en desacuerdo	1	3%
Total	33	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 11 se observa que los padres tienen una percepción positiva sobre la importancia de la comunicación entre la familia y la escuela: el 57,6% de los encuestados está de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 33,3% se mantiene neutral y el 6% se encuentra en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Estos datos muestran que una comunicación efectiva entre la familia y la escuela es considerada por los padres como uno de los ejes que permiten fortalecer los procesos de inclusión; sin embargo, el elevado porcentaje de respuestas neutrales sugiere la necesidad de promover los medios de colaboración e interacción entre la familia y las instituciones educativas, con el objetivo de fortalecer la participación parental y garantizar procesos de inclusión efectivos para los niños con TEA.

4.2 Resultados del grupo focal

Luego de aplicar la encuesta a los padres de familia, se realizó un grupo focal con 7 madres para profundizar en las tres dimensiones abordadas en esta investigación: inclusión pedagógica y apoyo docente, recursos y barreras institucionales, y participación y comunicación familiar. La composición de los participantes respondió a criterios disponibilidad de participación. Esta técnica permitió complementar los resultados obtenidos y comprender la dimensión subjetiva de los procesos educativos. A continuación, se presentan los resultados descriptivos del grupo focal, en los que se integran las opiniones emitidas por las madres de familia.

4.2.1 Dimensión 1: Inclusión pedagógica y apoyo docente

Las participantes conciben la inclusión educativa como un proceso activo que garantiza la igualdad de oportunidades, identificándose dos enfoques principales: el primero centrado en el derecho a la participación plena y el otro vinculado con las adaptaciones curriculares que se emplean dentro del aula. Con respecto a la primera concepción, una madre menciona que:

La inclusión educativa es garantizar que mi hijo pueda estudiar, participar, aprender, desarrollarse con igualdad de oportunidades que el resto de personas dentro del sistema educativo. (Madre 1, comunicación personal, 11 de junio 2026)

Mientras que otra participante expresó que, para ella, la inclusión educativa “son adaptaciones que se realizan dentro del aula educativa para aquellos niños que tienen dificultades” (Madre 2, comunicación personal, 11 de junio 2026). Estos hallazgos sugieren que las expectativas educativas con respecto a la formación de sus hijos están vinculadas con la concepción que cada familia se ha formado acerca del proceso de inclusión.

En relación con las experiencias de inclusión que viven sus hijos dentro de las instituciones educativas, dos de las siete madres destacaron aspectos positivos, asociados al compromiso individual de los docentes más que a las políticas institucionales:

La docente que se encarga de mi hijo hace unas actividades para él, le ayuda con otro tipo de ejercicios (...) le ayudan en el caso de estimulación sensorial o le ayuda con alguna otra actividad para que no esté mucho tiempo en una sola actividad. (Madre de familia 3, comunicación personal, 11 de junio 2026).

La experiencia para mi pequeña ha sido en la escuela muy satisfactoria, ya que sobre todo la maestra me ha ayudado muchísimo en las actividades que está trabajando, me ha ayudado también en los horarios (...) (Madre de familia 4, comunicación personal, 11 de junio 2026).

Sin embargo, la mayoría de las participantes manifestó percepciones negativas respecto al diseño e implementación de adaptaciones curriculares y sobre la escasa capacitación docente en estrategias específicas para la atención del alumnado con TEA. En este sentido, una madre identificó la presencia de un proceso de inclusión limitada dentro del aula: “No únicamente debe ser que el niño esté físicamente dentro del aula, sino que también realmente pueda formar parte de la comunidad educativa (...) algo que obviamente en el caso de mi hijo no se da” (Madre 1, comunicación personal, 11 de junio 2026).

La misma participante enfatizó la necesidad de que el personal docente esté capacitado para lograr un proceso de inclusión efectiva: “Es importante educar a los docentes sobre el tema de la neurodiversidad para que puedan entender también cómo se debe trabajar con los niños en el aula y, obviamente, poder sobre todo hacer el tema de las adaptaciones curriculares” (Madre 1, comunicación personal, 11 de junio 2026).

Por lo tanto, aunque existe una apreciación positiva de algunas participantes sobre los esfuerzos individuales de ciertos docentes, predomina una percepción negativa en la que, por una parte, se identifica que la inclusión se reduce solo a la presencia del alumnado y, por otra, el desconocimiento de las características de los niños con TEA limita la implementación de adaptaciones curriculares efectivas.

4.2.2 Dimensión 2: Recursos y barreras institucionales

Dentro de esta dimensión se identificó un elevado número de percepciones negativas por parte de las madres de familia, en donde se reconocieron cuatro barreras principales: falta de capacitación docente, insuficiencia de recursos, transferencia de responsabilidades y costos hacia las familias, y el deslinde de responsabilidades del docente titular hacia el docente sombra.

Sobre la capacitación y la actitud docente, una madre de familia manifestó lo siguiente: “En general la mayoría no están capacitados para trabajar con niños neurodivergentes”. (Madre de familia 5, comunicación personal, 11 de junio 2026).

La misma participante mencionó que, durante una jornada de capacitación sobre cómo trabajar con niños con TEA, los docentes “(...) se pasaban conversando o haciendo bromas o incluso interrumpiendo a la persona que estaba dando la charla” (Madre de familia 5, comunicación personal, 11 de junio 2026), lo cual muestra un déficit tanto formativo como actitudinal. De la misma forma, otra participante señaló: “Hemos tenido que culminar este año lectivo con fichas pedagógicas porque ya la docente ya no nos ayudaba” (Madre de familia 6, comunicación personal, 11 de junio 2026), lo que indica que a lo largo del periodo escolar puede existir una disminución progresiva del acompañamiento pedagógico.

En cuanto a la disponibilidad de recursos dentro de los espacios áulicos, las madres indicaron que son las familias quienes “[corren] con todos los costos adicionales como: sacar copias, mandar imágenes, mandar las pinturas adicionales (...) somos nosotros, más no la escuela como tal” (Madre 3, comunicación personal, 11 de junio 2026). Por otra parte, respecto a la corresponsabilidad docente, una participante describió que, durante la jornada escolar, el docente encargado del aula “(...) se desentiende totalmente de cualquier cosa de mi hijo y es allá el docente sombra el que se tiene que encargar de todo” (Madre de familia 7, comunicación

personal, 11 de junio 2026). Desde la perspectiva de los padres, esta práctica limita la corresponsabilidad que debería existir entre los distintos actores educativos, pues la responsabilidad del aula se traslada casi en su totalidad a un profesional de apoyo.

4.2.3 Dimensión 3: Participación y comunicación familiar

Dentro de esta dimensión se identifica que, si bien existe apertura para la comunicación entre la institución educativa y los padres de familia, la participación de estos en la toma de decisiones respecto a la educación de sus hijos se percibe como limitada y reactiva. Una madre de familia señala que:

La institución ha buscado un acercamiento con nosotros (...) pero la mayoría de veces ha sido para decir L. se sale, L no le hace caso al profe sombra (...) necesitamos que usted nos ayude con material extra. (Madre 7, comunicación personal, 11 de junio 2026)

Asimismo, otra madre de familia expresó su inconformidad sobre la flexibilidad institucional frente a una de las características frecuentes en los niños con autismo, la hipersensibilidad sensorial, afirmando que durante los eventos que realiza la escuela se ha dialogado con las autoridades para mediar esta situación:

Hemos hablado con la directora para (...) bajar el volumen o no obligar a que asistan (...) pero creo yo que es hablar a veces al viento. (Madre 1, comunicación personal, 11 de junio 2026)

En resumen, las madres reconocen la apertura de espacios de comunicación con las instituciones educativas; sin embargo, esta se percibe como reactiva y unidireccional, es decir, se activa principalmente cuando existen dificultades referentes al comportamiento de sus hijos o para solicitar apoyo de la familia, mas no para construir acuerdos y tomar decisiones de forma conjunta. Las participantes consideran que esta dinámica afecta las oportunidades de participación e inclusión de sus hijos.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación muestran que los padres tienen una percepción predominantemente negativa con respecto a los procesos de inclusión de sus hijos con TEA. A continuación, se analizan los resultados tanto de los datos cuantitativos de la encuesta como

los resultados cualitativos del grupo focal, los mismos que se organizan de acuerdo a las dimensiones planteadas en este estudio.

5.1 Dimensión 1: Inclusión pedagógica y apoyo docente

Con respecto a la primera dimensión, inclusión pedagógica y apoyo docente, los hallazgos indican que no existe una percepción favorable por parte de los padres de familia sobre los procesos de inclusión educativa que reciben sus hijos. Los resultados muestran que, aunque existe una percepción favorable respecto al apoyo que brindan los docentes y al uso de estrategias, un porcentaje significativo considera que la implementación de las adaptaciones curriculares no se ajusta a las necesidades específicas de los estudiantes.

En relación con el grupo focal, la percepción de las madres coincidió con las respuestas neutrales y negativas obtenidas en la encuesta respecto a las adaptaciones curriculares. Esto indica que, aún no se ha consolidado un proceso de inclusión institucional, sino que esta se limita a esfuerzos individuales de algunos docentes. Además, los participantes enfatizaron la necesidad de formación docente en estrategias de apoyo para atender la neurodiversidad, lo cual esclarece y coincide con los resultados de la encuesta, en donde un porcentaje alto de los padres de familia manifestó la misma preocupación con respecto a la preparación de los docentes para atender a los niños con TEA.

A partir de lo expuesto, se infiere que los docentes de las instituciones educativas necesitan fortalecer su formación pedagógica para la atención a la diversidad. Tal como lo plantea Dalli (2024), los docentes de niños con TEA requieren una formación concreta para implementar prácticas efectivas de intervención. En este sentido, es importante comprender que los niños con TEA presentan un perfil de aprendizaje heterogéneo (Jodra-Chuan, 2024), es decir, cada estudiante presenta intereses, necesidades y características particulares, por lo que es fundamental ajustar las estrategias y los recursos educativos a su realidad.

5.2 Dimensión 2: Recursos y barreras institucionales

Con respecto a esta dimensión, los hallazgos tanto de la encuesta como del grupo focal evidencian una percepción altamente negativa con respecto a los recursos y las condiciones institucionales. En este sentido, los resultados de la encuesta demuestran que más del 50% de

los padres considera que los espacios, recursos y materiales, así como el número de docentes capacitados y la implementación de políticas de inclusión, son insuficientes. Considerando lo expuesto, es fundamental que los niños con TEA cuenten con espacios y recursos adecuados que faciliten su proceso de aprendizaje. De acuerdo con Espinal (2024), es necesario que las instituciones educativas dispongan de recursos pedagógicos, apoyos especializados y entornos accesibles que respondan a las características, capacidades e intereses de los niños con TEA, por lo que es esencial eliminar no solo las barreras físicas, sino también las cognitivas, mediante la creación de espacios organizados que permitan su regulación sensorial y generen confianza.

En cuanto al grupo focal, las madres identificaron 4 barreras principales: falta de capacitación docente, insuficiencia de recursos de apoyo pedagógico, transferencia de costos y responsabilidades hacia las familias y deslindamiento de responsabilidades del docente titular. Esta última barrera limita la corresponsabilidad educativa y explica la percepción de que las políticas de inclusión se aplican de manera deficiente, lo cual coincide con los resultados de la encuesta.

Los resultados coinciden con lo planteado por Pareja y Villacrés (2025), quienes explican que la implementación de políticas de inclusión en Ecuador ha registrado en las últimas décadas un avance significativo en su aplicación. No obstante, aún existen brechas entre el marco normativo y la realidad áulica. En cierta medida, esto se debe a que los documentos legales no establecen directrices, lo que genera un estado de inseguridad respecto a las obligaciones y derechos que directivos, docentes y familias tienen frente a la inclusión.

5.3 Dimensión 3: Participación y comunicación familiar

Dentro de esta dimensión, los resultados de la encuesta indican que los padres consideran limitados los espacios formales de participación para la toma de decisiones relacionadas con la educación de sus hijos. No obstante, reconocen que tanto los docentes como los directivos brindan una apertura para escuchar sus opiniones. Finalmente, consideran que la comunicación efectiva entre la familia y la escuela es un eje central para fortalecer los procesos de inclusión. En relación con el grupo focal, las madres participantes expresan que, si bien existen canales de comunicación entre la escuela y la familia, consideran que esta es reactiva

y unidireccional. En este sentido, la comunicación se da únicamente para informar problemas de comportamiento o solicitar apoyo en la elaboración y compra de material.

Considerando lo mencionado, Vinuesa et al. (2025) sostienen que el involucramiento y compromiso de la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos favorece su desempeño académico, especialmente cuando existe una comunicación basada en el diálogo, el acompañamiento y la corresponsabilidad entre la familia y los docentes. De manera complementaria, Mendoza et al. (2024) destacan que la implementación de estrategias conjuntas entre la familia, los docentes y otros especialistas permite integrar la perspectiva familiar en los procesos de planificación educativa, lo que mejora la comunicación y la participación entre todos los actores involucrados.

6. CONCLUSIÓN

Los resultados del presente estudio permiten concluir que la percepción de los padres de familia sobre los procesos de inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en instituciones fiscales del cantón Azogues es, en términos generales, desfavorable, aunque con matices importantes entre las tres dimensiones analizadas. En la dimensión de inclusión pedagógica y apoyo docente, si bien un porcentaje relevante de padres reconoce el compromiso individual de determinados docentes, la mayoría percibe que las adaptaciones curriculares no responden adecuadamente a las necesidades de sus hijos, lo que evidencia que la inclusión, en muchos casos, se sostiene en el esfuerzo personal de ciertos profesionales más que en una política institucional consolidada.

En la dimensión de recursos y barreras institucionales se identificó la percepción más crítica del estudio: la mayoría de los padres considera insuficientes la infraestructura, los recursos didácticos, la capacitación docente y la aplicación de las políticas de inclusión. Estos hallazgos evidencian una brecha significativa entre el marco normativo ecuatoriano en materia de inclusión educativa y su concreción en la práctica cotidiana de las instituciones fiscales, lo que exige el fortalecimiento de la formación docente continua y una mayor dotación de recursos por parte de las autoridades educativas.

En relación con la participación y comunicación familiar, los resultados muestran una valoración más positiva, particularmente en lo referido a la comunicación entre la familia y la escuela; no obstante, los hallazgos cualitativos revelan que esta comunicación tiende a ser

reactiva, activándose principalmente ante dificultades conductuales o para solicitar apoyo, más que para construir acuerdos conjuntos sobre el proceso educativo. Esto sugiere la necesidad de institucionalizar mecanismos formales y proactivos de participación familiar en la toma de decisiones.

En conjunto, estos resultados permiten concluir que, si bien existe una apertura institucional inicial hacia el diálogo con las familias de estudiantes con TEA, esta no se traduce todavía en procesos de inclusión plenamente consolidados. Se recomienda a las instituciones educativas fiscales del cantón Azogues fortalecer los programas de capacitación docente en inclusión y neurodiversidad, mejorar la dotación de recursos e infraestructura, y establecer mecanismos formales y sistemáticos de participación familiar que trasciendan la comunicación reactiva.

Finalmente, se reconocen como limitaciones del estudio el tamaño y el tipo de muestra, de carácter no probabilístico e intencional, así como su circunscripción a una sola fundación del cantón Azogues, lo que impide la generalización de los resultados a otros contextos. Se recomienda que futuras investigaciones amplíen la muestra a otras instituciones educativas fiscales y particulares, e incorporen la perspectiva del profesorado y de las autoridades educativas, con el fin de obtener una comprensión más integral de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con TEA.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá, G. y Ochoa Madrigal, M. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7–20.
<https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0026-17422022000100007&scri>
- Arias G., J., Villasís K., M. y Miranda . (2021). El protocolo de investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201–206.
<https://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/181>
- Asamblea Nacional Constituyente de la República de Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Montecristi, Ecuador. Decreto Legislativo 0. Registro Oficial 449 del 20 de octubre de 2008.
- Bórquez, C. (2024). Análisis de políticas educativas y prácticas de inclusión en la educación. *Formación Estratégica*, 7(1), 116–136. Recuperado a partir de
<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/137>
- Carrillo, C. y Moscoso, D. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 60 - 75.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Coronado, C., Valdés, R., Chávez, C., y Urra, S. (2025). Las prácticas de los equipos de gestión en la inclusión de estudiantes con autismo en Chile. *Calidad en la Educación*, (63).
<https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1563>
- Dalli, L. (2024). De la teoría a la práctica: Explorando las actitudes docentes hacia la inclusión y el desafío del autismo (revisión teórica). *INVURNUS*, 19(1).
<https://invurnus.unison.mx/index.php/INVURNUS/article/view/107/74>
- Del Valle, F., Garcia, A y Losada, R. (2022). Trastornos del espectro del autismo. *Protoc diagn ter pediatri*, 1, 75-83. https://static.aeped.es/08_f95f8c77c9.pdf
- Encalada, H. y Guamán, J. (2025). Participación Familiar en el Proceso de Inclusión Educativa en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15545

- Espinal Suárez, T. (2024). Diseño inclusivo de espacios educativos: Explorando estrategias arquitectónicas para el autismo [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/11816>
- Flores, D. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes autistas en las aulas regulares: una revisión de la literatura. *MLS Inclusion and Society Journal*, 5(1), 2-15. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/4181>
- Flores, E., Flores, S. y Flores, A. (2024). Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (2), 1085 – 1093. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9541055>
- González A., Sarango, B. y Morocho, A. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador. *Reincisol*, 3(5). 553 – 573. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)553-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)553-573)
- Hernandez-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill
- Hernández, P., y Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *ReHuSo*, 6(3) 63-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171199005/673171199005.pdf>
- Jodra-Chuan, M. (2024). Factores implicados en la inclusión educativa de alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA): una revisión sistemática. *Journal of Psychology & Education/Revista de Psicología y Educación*, 19(2). <https://www.rpye.es/pdf/254.pdf>
- Jumbo, D. (2022). Atención a la diversidad en educación básica en Ecuador. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 3932 - 3960. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3366
- López, D., Abad, C., Bacuilima, W., y Bernal, S. (2024). La atención a estudiantes con trastorno del espectro autista como componente de la calidad educativa. *Revista de educación inclusiva*, 17(1), 301-314. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/898>

- Machado, M., Arboláez, G., y Torrens, R. (2024). La inclusión educativa como concepto: De la práctica escolar a la política global. *Atenas*, 62, 1-12. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/985>
- Mendoza, S., Rosero, S. y Montiel, R. (2024). Estrategias inclusivas para la integración efectiva de estudiantes con trastornos del espectro autista TEA en aulas regulares: Un enfoque multidimensional en la educación ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 3487-3511. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15106
- Nagpal, D., Kornerup, I., & Gibson, M. P. (2020). Mixed-method Research : A Basic Understanding. *CODS Journal of Dentistry*. <https://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/181>
- Pareja, A. y Villacrés, J. (2025). Desafíos de las políticas públicas para la inclusión educativa de niños con autismo en Ecuador: Un análisis crítico. *ARANDU UTIC*, 12(2), 959-975. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.966>
- Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pesantez, A. y Reinoso, W. (2025). Importancia de las Estrategias Inclusivas para la Atención de Niños con TEA de Inicial 1 y 2 Escuela Especial Luis Alberto Luna Tobar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 2100-2123. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15979
- Samaniego, A., Moreno, N., Campuzano, M. y Venezuela, K. (2024). Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidades en Escuelas Públicas Ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2954-2971. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10727
- Sánchez, Y., Aragonés, L. y Sierra, R. (2025). Estrategias de orientación educativa para fortalecer la participación de las familias en el aprendizaje escolar. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (83). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/download/2905/3314>



Vinueza, D., Ortiz, M. y Núñez, A. (2025). La inclusión educativa y el rol de la familia: colaboración entre el hogar y la escuela para el éxito académico. UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n3.2025.317-333>



REVISTA SOCIAL

ISSN 2806-5913

Por medio de la presente, se hace constar que los autores:

Rubén Darío Luna Naula, Jennifer Paola Rojas Avila, Viviana Isabel Quito Molina

presentaron ante el Comité Editorial de la "Revista Social Fronteriza", ISSN 2806-5913, editada en Esmeraldas, Ecuador, el artículo titulado:

Percepción de los padres de familia sobre la inclusión educativa de Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en instituciones fiscales del cantón Azogues

Luego de un riguroso proceso de revisión por pares, fue aceptado para su publicación en la revista de frecuencia continua.

El cual podrá visualizarse en el siguiente enlace:

<https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/index>

Recibido: 20/06/2026

Aceptado: 18/07/2026

Esmeraldas, Ecuador, 14/08/2026

Código de verificación: DOC-20260814114524-A797BA2863A7

Para verificar la autenticidad de este documento, visite:

<https://revistasocialfronteriza.com/verificar.php?code=DOC-20260814114524-A797BA2863A7>


Dra. Jahyra Intrigado D.
EDITORA RESPONSABLE



UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!